

Rezensionen

David N. Aspin/Judith Chapman/Karen Evans/
Richard Bagnall (Hg.)

Second International Handbook of Lifelong Learning

Springer Verlag, Dordrecht 2012, Springer
International Handbook of Education,
Volume 26, 958 Seiten, 533,93 Euro/
415,31 Euro (e-Book),
ISBN 978-94-007-2359-7,
e-ISBN 978-94-007-2360-3

Im Zeitalter des Web 2.0 wird man auch als Rezensent von Verlagsseite gedrängt, Handbücher lediglich als elektronische Version für einen beschränkten Zeitraum (nämlich den der Nutzung des entsprechenden Zugriffsmediums wie etwa dem Computer) zur Kenntnis zu nehmen. Dies ist insofern misslich, als die Qualität der Handbücher, so könnte man meinen, gerade darin besteht, dass sie jenseits des flüchtigen Augenblicks Grundlagen vermitteln und – im Unterschied zu Wikipedia – disziplinar sanktioniertes und als Übersicht aufbereitetes Wissen präsentieren. Ein solches Grundlagenwerk wäre dann Bestandteil der Infrastruktur wissenschaftlichen Arbeitens, ginge leicht zur Hand und ermöglichte „Durchblick“ und Querbezüge beim Blättern und Stöbern, anders als bei elektronischen Suchbefehlen, die von vornherein einen engen Zuschnitt des zu Suchenden definieren. Wie dem auch sei, vielleicht ist dies eine „altmodische“ und romantische Sicht auf Wissenschaft, die durch neue Lesegewohnheiten an Bedeutung verliert.

Insofern liegt auch eine erste Überraschung der hier zu besprechenden Publikation darin, dass diese Edition nicht ein Handbuch ist, in dem enzyklopädisch Begriffe, Konzepte und disziplinäre Systematik im Vordergrund stehen, sondern das thematische Variationen des Begriffs „Lifelong Learning“ präsentiert. Die insgesamt 55 Beiträge sind vier Teilen zugeordnet, die

Geschichte, Theorie und Philosophie (I), Politische Herausforderungen (II), Programme und Praktiken (III) und Kritik (IV) quasi als Klammerbegriffe umfassen und von je einem Editor bzw. einer Editorin betreut und mit einer entsprechenden Einleitung versehen wurden. Dieser Aufbau lässt viele Spielräume offen, dementsprechend ist eine gewisse Willkür hinsichtlich der Zuordnung und Auswahl der Beiträge und deren Texte nach Gusto der einzelnen Teil-Herausgeber nicht abzuspüren. So liegen der erste und letzte Teil – Geschichte, Theorie und Philosophie (I) und Kritik (IV) – eng beisammen und auch innerhalb der einzelnen Teile selbst erfolgte die Themenaufbereitung willkürlich. Im ersten Teil wird Geschichte eher beiläufig in den einzelnen Beiträgen mitgeliefert. In Teil II werden im Blick auf politische Herausforderungen China, Singapur, europäische Universitäten, Australien, Afrika, Südamerika und Russland behandelt – und zwar in dieser Reihenfolge –, dazwischen finden sich allgemeinere Artikel zur Prekarität, zu Steuerungseffekten und Risiko des Lebenslangen Lernens. Einige Weltgegenden ebenso wie Bereiche des Lebenslangen Lernens werden also nicht explizit thematisiert, andere hingegen schon. Gleiches gilt für Teil III (Programme und Praktiken), der so verschiedenes umfasst wie Lebenslanges Lernen in OECD und Entwicklungsländern wie auch Lernen im späten Lebensalter.

Ganz offensichtlich waren für die Herausgeber bei Auswahl und Platzierung der Beiträge nicht deren systematische Zuordnung, sondern die Autorenschaft entscheidend. Und hier ist es in der Tat gelungen, renommierte Autor/inn/en zu gewinnen, die allerdings im deutschsprachigen Raum nur zum Teil bekannt sind. Malcolm Skilbeck, die Mitherausgeberinnen Judith Chapman und Karen Evans, Robin Usher, Paul Hager, John Field, Lynne Chisholm, Victoria Marsick, Terry Hyland, Peter Jarvis, David Livingstone, Kenneth Wain, Terri Seddon und weitere haben als Wissenschaftler/innen, aber auch als Autor/inn/en bildungspolitischer Statements im englischsprachigen

Raum einen „klingenden“ Namen. Dementsprechend ist das Handbuch – und das ist die zweite Überraschung – exklusiv auf die angelsächsische Sprachgemeinschaft eingestellt. Autor/inn/en spanischer, französischer und deutscher Zunge, sowie Referenzen zu anderen Räumen wissenschaftlicher Kommunikation fehlen beinahe vollständig – so taucht bspw. auch Europa mit Ausnahme Englands kaum auf. Drei der vier Herausgeber und knapp die Hälfte der Autor/inn/en sind selbst in Australien angesiedelt, ergänzt durch Beiträger aus England, Neuseeland, Südafrika, Kanada und den USA.

Findet man sich mit solcherlei Einschränkungen ab, lässt sich über „Lifelong Learning“ in diesem voluminösen Werk viel entdecken und lernen. Enslin/Tjiattas (Beitrag 5) fragen: Wie überlebt lebenslanges Lernen im Hinblick auf demokratische Zielsetzungen auch in einem transnationalen, globalisierten Kontext, angesichts neo-liberaler Politiken, die im Besonderen die marktwirtschaftliche Verwertungslogik in den Vordergrund rücken? Was heißt „Learning Society“ in einer postmodernen Welt (Wain, Beitrag 16)? Wie kann die Partizipation unter anderem auch durch mehr Engagement in „Literacy Practices“ bezüglich Weiterbildung entwickelt werden (Evans u.a., Beitrag 17)? Wie wurde das Konzept des lebenslangen Lernens in Singapur eingeführt, „übersetzt“ und quasi den örtlichen Gegebenheiten angepasst (Kitagawa, Beitrag 20)? Ähnlich auch die Fragestellung von Seddon/Bohren, die Lernen als ein Policy-Instrument und gouvernementales Konzept für die Wissensgesellschaft und -ökonomie bestimmen (Beitrag 25). Was kann künftig die Rolle von Schulen im Umfeld des lebenslangen Lernens sein und wie sollen sie sich auf neue Bedürfnisse einstellen (Chapman/Aspin, Beitrag 31)? Wie sehen in zunehmend alternden Gesellschaften die Lernbedürfnisse der ältesten Bevölkerungsschichten aus (Withnall, Beitrag 39)? Inwiefern gewinnt im lebenslangen Lernen der informelle Bestandteil an Bedeutung (Hager, Beitrag 46)? Schließlich werden auch die Bedeutung der neuen Tech-

nologien am Arbeitsplatz und in ihrer künftigen Rolle an den Universitäten thematisiert (Keeney/Barrow, Beitrag 51). Nicht alle Beiträge, wie die hier einigermaßen willkürlich hervorgehobenen, beantworten in gleichem Maße schlüssig die eingangs formulierten Fragen. Sie sind häufig als Statements mal mehr, mal weniger überzeugend argumentativ entwickelt und verweisen im einen oder anderen Fall auf eigenständige oder auch andere empirisch geprüfte Befunde.

Als dritte Überraschung lässt sich nach der Lektüre dieses Handbuches festhalten, dass keine eigenständigen Artikel zur (inter-)disziplinären Verfasstheit, aber auch zum Methodenrepertoire und zum Forschungsstand des lebenslangen Lernens mit aufgenommen wurden. Selbst wenn man den „Lifelong Learning“-Diskurs als ein primär theorie-, philosophie- oder auch geisteswissenschaftlich geprägtes paradigmatisches Unterfangen definieren will, wäre dies durchaus einer näheren Betrachtung wert gewesen. Es finden sich jedoch einige Beiträge, die sozialwissenschaftlich argumentieren und sich auf entsprechende Forschung beziehen. Die gemeinsame Basis des Handbuches ist denn auch weniger an wissenschaftlichen Strömungen oder auch forschungsmethodischen Ausrichtungen festzumachen; vielmehr steht eine insgesamt kritisch-emanzipatorische bzw. ideologiekritische Grundhaltung im Vordergrund, die eingangs auch durch ein Motto bzw. Zitat von Nelson Mandela, der lebenslanges Lernen als Realität für alle erwünscht, unterstrichen wird.

Immerhin ist im vom Mitherausgeber Richard Bagnall verfassten letzten Beitrag (55) eine Art meta-reflexive Rückschau auf die thematische Präsenz und Ausbreitung des Konzepts „Lebenslanges Lernen“ festgehalten, welche auf die Schwächen der primär auch (bildungs-)politisch generierten Forderung eingeht. Der Autor stellt ein Bemühen seit den 1960er Jahren fest, den Wert des lebenslangen Lernens insofern zu propagieren, um einen Ausbau von Bildungsinstitutionen primär für Erwachsene zu begünstigen. Hierbei sei zu wenig zwischen Lernen und

Bildung unterschieden worden und ein vages Versprechen auf Wandel gesellschaftlicher Verhältnisse, genährt durch progressiv-demokratische Sentimentalitäten wie auch (auf neue wirtschaftliche Gegebenheiten gerichtete) Anpassungsversprechungen, angekündigt worden. Neben den unbestreitbaren Erfolgen einer bildungspolitischen Wendung zu einem Lernen jenseits schulischer Vermittlung, gelte es jedoch, die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen Lebenslangen Lernens zu erneuern.

Insgesamt fehlt diesem Handbuch, das wohl besser als Reader zu bezeichnen wäre, diese im letzten Beitrag angesprochene metakritische und systematische Perspektive auf den Gegenstand und auf das Forschungsfeld, die eine Evaluation des Standes der Lifelong Learning Debatte und Forschung wiedergeben und gleichzeitig eine Bilanzierung wie auch einen Ausblick ermöglicht hätte. Man kann sich also gut vorstellen, dass dieses Handbuch in der Lehre für Studierende gut einsetzbar ist, als Grundlagenwerk jedoch ist es nur bedingt tauglich.

Philipp Gonon

Karin Dollhausen/Timm C. Feld/
Wolfgang Seitter (Hg.)

Erwachsenenpädagogische Kooperations- und Netzwerkforschung

Springer VS Verlag, Wiesbaden 2013,
Schriftenreihe Theorie und Empirie
Lebenslangen Lernens, 200 Seiten,
34,99 Euro, ISBN 978-3-658-03218-0

Die insgesamt 11 Beiträge entstanden innerhalb des Arbeits- und Forschungszusammenhangs „Organisation und Entwicklung kooperativer Bildungsarrangements“ der Leibniz-Graduate School für empirische Weiterbildungsforschung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Gemeinsamer Untersuchungsgegenstand der Beiträge sind interorganisational angelegte Kooperationen und Netzwerke. Diese keineswegs unkom-

plizierten Arrangements haben sich in den letzten beiden Jahrzehnten zu relativ eigenständigen Organisationsformen Lebenslangen Lernens entwickelt und beziehen Weiterbildungsorganisationen in interinstitutionelle, zum Teil auch bildungsbereichsübergreifende Kooperationszusammenhänge ein. Hier einen Forschungsschwerpunkt zu setzen ist mehr als berechtigt, denn zu konstatieren bleibt eine erhebliche Diskrepanz zwischen einerseits der gewachsenen Bedeutung einrichtungübergreifenden pädagogischen Handelns und andererseits einem theoretisch wie empirisch noch unzureichenden Grad der Durchdringung und Fundierung. In diese Forschungslücke greift der Band.

Den Einzelbeiträgen der Mitglieder der Graduiertenschule ist ein Problemaufriss des Herausgeberteams vorangestellt: Artikuliert wird ein explizit theoriegenerierender Anspruch, welcher mit forschungsmethodologischen Auslotungen verbunden werden soll. Als gemeinsames Interesse gilt es, „verstehende Zugänge zu den in der alltäglichen erwachsenenpädagogischen Arbeit auftauchenden Problemerkahrungen und Entwicklungsperspektiven in kooperativ vernetzten Zusammenhängen zu erschließen und Wege ihrer genaueren empirischen Erkundung mit den ‚Bordmitteln‘ der qualitativen Sozialforschung aufzuzeigen“ (S. 11). Ansatzpunkte und Hypothesen zur weiteren Theorieentwicklung sollen gewonnen werden. Die forschungsbasierte Fundierung professionellen pädagogischen Handelns benennt ein Grundanliegen. Eine hauptsächliche theoretische Schwierigkeit des Gesamthemas besteht darin, dass die einzelnen intermediären Untersuchungsgegenstände „keine substantiellen und abgrenzbaren Einheiten darstellen, sondern relational verfasst sind“ (S. 10).

Im ersten Beitrag stellt Dollhausen den für die Erwachsenenbildungstheorie vorliegenden Diskussionsstand dar. Hiervon ausgehend erscheint es aussichtsreich, Netzwerke systemtheoretisch zu fassen und als relevante Umwelten von Weiterbildungsorganisationen zu rekonstruieren. Demzufolge sind Bildungseinrichtungen zunehmend

dazu herausgefordert, „ihr Selbst- und Aufgabenverständnis unter dem Gesichtspunkt ihrer Einbindung als Netzwerkkakteure zu entwickeln“ (S. 27). Das hat „fortlaufende(n) Netzwerk- und Selbstbeobachtungen“ (ebd.) als benötigte professionelle Handlungskompetenz zur Konsequenz, um Lern- und Entwicklungsanforderungen bestimmen zu können. Dollhausens Bilanzierungen münden in einen Ausblick auf die „Herausforderungen der erwachsenenpädagogischen Netzwerkforschung“ (S. 27f.).

Instruktiv ist auch der nachfolgende Aufsatz von Seitter: Netzwerkarbeit und Intermedialität werden zunächst als historische Kategorien und Tätigkeiten eigener Art rekonstruiert, welche seit jeher „zum ubiquitären Inventar erwachsenenpädagogischen Handelns“ (S. 33) gehören. Das ist eine starke, aber fallspezifisch noch zu verbreiternde These. Sodann wird gefragt, inwiefern die Handlungsformen der Kooperation und Vernetzung gerade unter den komplexer gewordenen heutigen Systembedingungen Lebenslangen Lernens „auf allen Ebenen je eigene Kompetenzen und professionelle Schwerpunktsetzungen“ (S. 41) verlangen. Hier ist mit Seitter noch weitere professionalisierungstheoretische Vertiefung notwendig, weshalb dieser wegweisend Vorschläge zur begrifflichen Differenzierung entwickelt. Einzelne Schritte kooperationsbezogener Aufgabebearbeitung sollen sich künftig genauer fassen lassen können. Die Spannweite der hier historisch ausgeleuchteten Argumentationsfigur mündet in ein „Anforderungsprofil für Kooperationskompetenz“ (S. 44) sowie in einen vorwiegend auf (Selbst-)Beobachtungsprozessen beruhenden „Modus organisationaler Professionalitätentwicklung“ (S. 47).

Die anschließenden Beiträge der Mitarbeitenden der Graduiertenschule setzen sich mit stärker eingegrenzten Untersuchungsaspekten der Kooperations- und Netzwerkproblematik auseinander. Spezifische Gegenstände und analytische Themenzugriffe lauten „Verstetigung“ in Netzwerkk Kooperationen (Alke), „Widerstand in interorganisationalen Kooperationen“

(Franz), „Kooperationen als vielschichtiges Lernfeld“ (Jenner), „Konkurrenz als integrierter Pol von Kooperation“ (Mickler), „Aushandlungsprozess bei kooperativer Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Hochschul-Weiterbildung“ (Zink), „Inklusionspotenzial interorganisationaler Kooperationen“ (Hertel) sowie „Vernetzte Lernkultur – eine Perspektivenerweiterung durch die Akteur-Netzwerk-Theorie nach Bruno Latour“ (Laschewski).

Exemplarisch angesprochen sei kurz die Arbeit von Alke mit dem Fokus auf „Verstetigung“. Unter dieser Chiffre, als Herstellung eines „Kontinuums von Interaktionen“ beschreibbar (vgl. S. 60f.), nimmt der Autor eine zentrale Herausforderung und Konstitutionsbedingung von Netzwerkarbeit in temporaltheoretischer Perspektive auf, wobei auch organisations- und professionstheoretische Bezüge hergestellt werden. Ein solcher Zugang weist zugleich über ein innerwissenschaftliches Erkenntnisinteresse hinaus, geht man davon aus, dass Kooperation von Weiterbildungsorganisationen in regionalen Bildungsnetzwerken – wie etwa in Nordrhein Westfalen – zu einem Gestaltungselement von Weiterbildungspolitik und damit zu einer Organisationsform Lebenslangen Lernens geworden ist.

In der abschließenden Betrachtung von Feld und Seitter wird nach dem „wissenschaftlichen Mehrwert“ (S. 185) der in dem Werk herausgearbeiteten theoretischen wie empirischen Perspektiven gefragt. Es erfolgt ein Abgleich der Bandbeiträge aus dem Blickwinkel einer „Beobachtung zweiter Ordnung“ (S. 185), indem „die Ordnungsversuche der AutorInnen auf das Feld“ (ebd.) von einem Standpunkt der „distanzierten Nähe“ (ebd.) kommentiert werden. Feld und Seitter lassen sich von der im Folgenden untermauerten These leiten, dass in interorganisationalen Kooperationen „allgemeine Problemlagen der Erwachsenenbildung in spezifisch verdichteter Form“ (S. 186) auftreten. Ein wichtiger Untersuchungsbefund dieser theoretisch insgesamt hoch einzuschätzenden Gemeinschaftsarbeit läuft darauf hi-

naus, dass Netzwerke kooperationsbezogene Lern- und Veränderungsanlässe hervorbringen und an der „Schnittstelle von personalem und organisationalem Lernen“ (S. 186) angesiedelt sind. Darüber hinaus zeichnet sich ab, dass unser Verständnis über die Professionalität erwachsenpädagogischen Handelns um die Kompetenzdimension „organisationaler Professionalitätsentwicklung“ (S. 188) ergänzt werden müsste.

Der Band vermittelt einen Einblick in die Arbeitsweise der Graduiertenschule des DIE. Die Autor/inn/en sind mehrheitlich Stipendiaten dieser interdisziplinär ausgerichteten Einrichtung und stehen bei der Erstellung ihrer Forschungsarbeiten in einem kontinuierlichen Diskussionszusammenhang. Das universitäre Standbein bildet eine strukturierte sechs-semesterige Doktorandenausbildung an der Universität Marburg. In überzeugender Weise wird dokumentiert, dass der hier praktizierte Ansatz wissenschaftlicher Nachwuchsförderung eine institutionell wie personell ertragreiche Konstellation darstellt, um eine zeitgemäße Forschungs- und Theoriearbeit für die Erwachsenenbildung und das Lebenslange Lernen leisten zu können.

Rainer Brödel

Peter Faulstich

Menschliches Lernen

Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie

Transcript Verlag, Bielefeld 2013,
232 Seiten, 25,80 Euro,
ISBN 978-3-8376-2425-0

Das leitende Erkenntnisinteresse des Buches besteht darin, eine „praxeologische, subjekt- und gleichzeitig kontextorientierte“ Lerntheorie zu begründen, die die „traditionellen Dualismen zwischen Körper und Geist, zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Ich und Welt, zwischen Theorie und Praxis“ (S. 19) herkömmlicher Ansätze

aufhebt. Dazu werden bestehende Theorien entlang der übergeordneten Kriterien Identitätsstützung und Entfaltung von Bildung re-interpretiert.

Als zentrale Anforderungen an Lerntheorien und damit Bezugspunkte ihrer kritischen Betrachtung werden „Konsistenz, Komplexität, Angemessenheit und Offenheit“ genannt (S. 11). Ziel der folgenden Auseinandersetzung mit den als reduktionistisch klassifizierten verhaltenswissenschaftlichen, kognitivistischen, handlungsregulationstheoretischen, konstruktivistischen und neurophysiologischen Lernkonzepten ist es, aufzuzeigen, wo diese jeweils zu kurz greifen oder eine verengende Perspektive einnehmen. Als umso bedeutsamer werden phänomenologische, pragmatistische, subjektwissenschaftliche und kritisch-pragmatistische Lerntheorien erachtet, da sie den Blick weiten und kontextorientierte Erklärungsansätze aus der Sicht der Beteiligten formulieren. Schließlich wird die favorisierte kritisch-pragmatistische Lerntheorie mit den Elementen „Handlung“ und „Verfügungserweiterung“ (S. 98) entlang der Aspekte Emergenz, Tätigkeit, Erfahrung, Interesse, Lernwiderstände, Kontext und Gesellschaft näher bestimmt und entfaltet. In den beiden Kapiteln zu Kontext bzw. Gesellschaft wird Lernen dabei als in die eigene Lebensgestaltung (Raum und Zeit, Leibgebundenheit, Sprache, Biografizität, Alter) eingebunden betrachtet bzw. als in die das Selbst umgebende Gesellschaft mit ihren jeweiligen Bedingungen. Als geeignet wird im vorletzten Kapitel des Buches ein Konzept von Lehre vertreten, das „mögliche sinnvolle Lernwege“ (S. 18) aufzeigt, das Gehen aber den Lernenden überlässt. Zum Schluss wird die Angemessenheit der re-interpretierten Lerntheorien mit Hilfe der Kategorien Bildung und Identität beurteilt und die zur Begründung einer kritisch-pragmatistischen Position herangezogene Argumentation noch einmal nachgezeichnet.

So entsteht, wie der Autor selbst sagt, ein enzyklopädischer, manchmal polemischer Essay (S. 206), der Lernen in dem Problem-

raum ansiedelt, der sich zwischen Kontext/ Gesellschaftlichkeit, Handeln/Tätigkeit und dem (für ein besseres Leben) Möglichen aufspannt. Der Begriff „Lernen“ wird darin mit Hilfe der Kategorien Persönlichkeit, Biografie und Identität diskutiert – Kategorien, die wiederum auf die „alte Frage nach Bildung“ (S. 214) verweisen.

Die Auseinandersetzung mit den für die Re-Interpretation ausgewählten Lerntheorien erfolgt zwar gründlich und umfassend, gleichzeitig aber ist sie stark fokussiert auf deren jeweils verkürzte Sichtweise, insbesondere, was die Eingebundenheit und das Handeln des Individuums im gesellschaftlichen Kontext betrifft. Wenn die Zielsetzung des Buches eine „erweiterte Sicht auf das Lernen“ (S. 88) ist, drängt sich die Frage auf, weshalb ein solch enger Fokus gewählt wird. Wäre es hierfür nicht vielversprechender, nach dem heuristischen Wert der einzelnen Ansätze zu fragen und diesen zu würdigen? So oder so wird am Ende die Verbindung zweier Ansätze, der kritischen Theorie und des Pragmatismus, vorgenommen, die eigentlich – und nach eigener Aussage des Autors – als „unvereinbar“ (S. 88) gelten.

Insgesamt handelt es sich um eine gut zu lesende, leidenschaftliche Abhandlung verschiedener prominenter Theoriekonzepte zum Thema Lernen. Die ausgewählten Ansätze werden in einen größeren Zusammenhang gestellt und bis zur Auseinandersetzung Platons mit dem Lernen zurückverfolgt. Ist man sich der z.T. einseitigen Betrachtung bewusst (siehe z.B. das Kapitel zum Konstruktivismus, das fast schon fundamentalistisch anmutet), ergibt sich eine stellenweise anregende Überblickslektüre: Auf knappem Raum wird die Vielschichtigkeit des Begriffs „Lernen“ und seiner möglichen Betrachtungsweisen deutlich. Damit eignet sich das Buch für ein gut vorinformiertes Publikum, das die vorgenommenen Beurteilungen einzuschätzen und kritisch zu hinterfragen vermag. Der Leser mag selbst entscheiden, ob ihm der zuweilen polemische, aber leidenschaftliche Zugang gefällt oder ob ihm ein etwas nüchterner, dafür sachlicherer Ton eher zusagt. Ebenso bleibt

zu fragen, ob der Nachweis wirklich gelingt, dass die kritisch-pragmatistische Lerntheorie die „bessere“, weil den Blick weitende, Sicht auf das Lernen sei.

Anita Pachner

Martin Fromm

Einführung in didaktisches Denken

Waxmann Verlag, Münster/New York/ München/Berlin 2012, 124 Seiten, 16,90 Euro, ISBN 978-3-8309-2753-2

Die „Einführung in didaktisches Denken“ von Martin Fromm, dem Leiter der Abteilung für Pädagogik an der Universität Stuttgart, ist als überarbeitete Fassung aus dem Vorlesungsskriptum „Didaktik“ (Universität Stuttgart) entstanden. Im Unterschied zu anderen allgemein-didaktischen Einführungen (Kron; Jank/Meyer; Terhart; Lehner) liegt der Schwerpunkt weit weniger auf den verschiedenen didaktischen Theorien und Konzepten oder den unterrichtsmethodischen Entwicklungen, sondern auf den dahinterliegenden Fragen: „Warum gibt es diese Konzepte überhaupt? Welche Probleme sollen diese Konzepte bewältigen helfen? Und: Wovon hängen die unterschiedlichen Antworten auf diese Fragen ab?“ (S. 7). Insofern ist das knapp gehaltene Werk eher außerhalb des didaktischen Mainstreams zu verorten. In seinen Überlegungen und Beispielen bezieht sich Fromm weitestgehend auf die Schule, dennoch sind die Überlegungen auch für die Erwachsenenbildung gut zu nutzen.

Nach einer einführenden Begriffsklärung (Kap. 1) reflektiert Fromm im zweiten Kapitel, was es grundsätzlich zu bedenken gilt, wenn man anderen Menschen „etwas beibringen will“: Ist „Beibringen“ wirklich notwendig, möglich und zulässig? Insbesondere seine kritischen Überlegungen hinsichtlich der Möglichkeit, persönliche Veränderungen durch planmäßiges Einwirken zu bewirken, ziehen sich durch das gesamte Buch. Immer wieder weist er darauf hin, dass der Nach-

weis pädagogischer Wirksamkeit „extrem schwierig“ sei und dass auch sorgfältige Evaluationsstudien bestenfalls Wahrscheinlichkeitsaussagen hervorbringen, „die unter einer ganzen Reihe methodischer Vorbehalte formuliert werden“ (S. 19). Mit Verweis auf empirische Befunde zu Methodenwirkungen konstatiert Fromm, „dass sich eine situationsinvariante Wirksamkeit bestimmter Methoden nicht belegen lässt“ (S. 105). Es gibt also – so Fromm – keine Methode „an sich“, sondern nur eine situative Einbettung und Wirkung einer Methode. Kurz: „Die Wirkung ‚klebt‘ nicht an der Methode“ (S. 108).

Rahmen, Lerner, Vermittler und Inhalt bilden nach Ansicht des Autors das didaktische Bedingungsgefüge (Kap. 3). Er verweist dabei auch auf die „Nicht-Selbstverständlichkeit didaktischen Denkens“ (S. 22): Didaktische Reflexion ist nicht der Normalfall; sie wird erst schlagend, wenn sich Gewohnheiten und Routinen als unzureichend erwiesen haben. In diesem Zusammenhang greift Fromm im Anschluss an Herbart auf den Begriff des (pädagogischen) „Takts“ zurück, der die Lücke überbrückt zwischen dem, „was man u.a. auf der Basis empirischer Untersuchungen im Allgemeinen wissen kann und den besonderen Erfordernissen der jeweiligen pädagogischen Situation, er versucht, ‚vorzuempfinden‘, was man nicht sicher wissen kann“ (S. 35).

Nachdem in Kapitel 4 drei Prozessbereiche didaktischen Handelns beleuchtet werden – Auswählen und Aufbereiten, Verarbeiten und Lernen, Interagieren und Kommunizieren –, behandeln die abschließenden drei Kapitel die Trias von didaktischen Konzepten, Unterrichtskonzepten und Unterrichtsmethoden. Die knapp vorgestellten didaktischen Konzepte orientieren sich an gängigen Abhandlungen (lehr-/lerntheoretisch, bildungstheoretisch, lernzielorientiert, konstruktivistisch). Fromm beleuchtet insbesondere die Grenzen bzw. Schwachstellen des jeweiligen Ansatzes: Hinsichtlich der lehr-/lerntheoretischen Didaktik resümiert er: „Wie man den Reflexions- und Planungsrahmen pädagogisch begründet füllen kann,

behandelt diese Didaktik nicht“. Und hinsichtlich der konstruktivistischen Ansätze heißt es: „Damit, wie man jemandem etwas beibringen kann oder soll, befassen sie sich nicht“.

Zwei Unterrichtskonzepte (Kap. 6) werden exemplarisch vorgestellt: Erzieher der Unterricht im Sinne der Herbartianer und erlebnispädagogischer Unterricht. Beide Konzepte werden an demselben Beispiel ausgeführt und so in ihrer Grundstruktur nachvollziehbar und vergleichbar gemacht. Das abschließende siebente Kapitel über Unterrichtsmethoden verweist darauf, dass methodische Entscheidungen stets „Entscheidungen unter Unsicherheit“ (S. 105) sind. Als problematische Formen des Umgangs mit dieser Ungewissheit nennt Fromm die methodisch-didaktische Beliebigkeit („Anything goes“), die scheinbare Selbstverständlichkeit einer Methode („an sich gut“) und die „empirischen Scheinklarheiten“. Mit einem Querverweis auf Gigerenzers „Bauchentscheidungen“ (2007) resümiert er dann: „Ob man nun von Phantasie, Intuition oder im Anschluss an Herbart von ‚Takt‘ redet: Es geht darum, was man nicht sicher wissen kann, durch intelligentes Mutmaßen zu ergänzen“ (S. 111).

Ich habe Martin Fromms knapp gehaltene und gut strukturierte Einführung in das didaktische Denken, die in sehr grundsätzlicher Form die Möglichkeiten didaktischen Theoretisierens und Agierens reflektiert, mit Interesse gelesen. Sie bietet Anregungen, die eigene didaktische Position zu hinterfragen und kritisch zu beleuchten, und geht dabei manches Mal in wohlthuende Distanz zu eher zeitgeistigen Konzepten. Ein wenig vermisst habe ich dabei die Konkretion des didaktischen Möglichen und Machbaren, wiewohl dies eben auch der Kürze des Werks geschuldet sein mag. Insgesamt zeichnet sich die „Einführung in didaktisches Denken“ vor allem durch ihren anregenden Charakter aus und bietet Nachdenkliches für alle mit der Lehre befassten Personen.

Martin Lehner

Birgit Hilliger

Paradigmenwechsel als Feld strukturellen Lernens

Konsequenzen für die Herausbildung von Lernkulturen in der Transformationsgesellschaft

Budrich UniPress, Opladen u.a. 2012,
264 Seiten, 49,90 Euro,
ISBN 978-3-86388-005-7

Ausgangspunkt der Dissertation von Birgit Hilliger ist die Annahme, dass in der derzeitigen Transformationsgesellschaft ein „gestörtes Passungsverhältnis zwischen traditionell auf Qualifikation ausgerichteten Erwartungs- und Angebotsstrukturen und dem Erfordernis der Gestaltung von zielgenerierenden und selbstgesteuerten reflexiven Lernprozessen“ (S. V) besteht. Ein auf Reproduktion gerichtetes Bildungswesen wird den Anforderungen des modernen Wissensmanagements nicht mehr gerecht, so die These der Autorin. Die Entstehung neuer sozialer Praktiken von Lehren und Lernen sind Voraussetzung für transformatorisches und grenzüberschreitendes Lernen.

Im Buch werden altbekannte und teilweise stark aufgeladene Termini herangezogen: Paradigmenwechsel, Lernkulturen sowie Transformationsgesellschaft. Über jeden einzelnen Begriff ließe sich trefflich diskutieren. Leider bleibt das dem Leser vorenthalten oder es wird angenommen, dass es nicht notwendig ist, darüber zu reflektieren. Da reflexives Lernen aber zum Kerngedanken dieser Arbeit gehört, ist das zumindest bedauerlich. Besonders der in vielfältiger – manchmal beliebiger – Weise gebrauchte Paradigmenbegriff überzeugt nicht und verliert dadurch an Schärfe; grundlegend vermisst man eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung oder zumindest doch eine Begründung der Autorin, warum wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn gerade durch Paradigmenwechsel gekennzeichnet sein soll. Dies wäre wünschenswert gewesen, wenn nicht der Verdacht aufkommen soll, dass der Begriff eher formelhaft Ver-

wendung findet. Ähnlich unscharf kommen die anderen Begriffe daher; besonders wenig überzeugt der Gebrauch der mehr oder weniger zur Worthülse verkommenen Bezeichnung „Transformationsgesellschaft“. Die im Vorwort skizzierte Dichotomie: berechenbare und stabile Zeit des Kalten Krieges und unsicher und unübersichtliche, sprich kontingente Zeit danach und immer mehr heute, überzeugt – auch bei Ausblendung historischer und soziologischer Kenntnisse – nicht.

Dennoch ist das zentrale Thema der Arbeit evident und für die erwachsenenpädagogische Arbeit überaus bedeutsam und wird jedem, der (erwachsen-)pädagogische Erfahrungen gesammelt hat, schmerzhaft bekannt sein: die Unterscheidung zwischen Reproduktions- und Reflexionslernen. Diese Unterscheidung ist aus analytischen Gründen sehr wohl nachzuvollziehen, dennoch stellt sie eben keine Abbildung der empirischen Praxis dar. Die teilweise unterstellte Kategorisierung früher, in Nichttransformationszeiten, reproduktiv, jetzt, in Transformationszeiten, reflexiv, ist für viele Erwachsenenpädagogen sicher nicht ausreichend differenziert; die Beschäftigung mit den intermediären „Driftzonen“ wäre sicher fruchtbar.

Das Kernargument der Autorin besagt, dass herkömmliche Denkgewohnheiten und Problemlösealgorithmen der Krise der Jetztzeit nicht (mehr) angemessen sind. Intentionale und linear-kausale Steuerungsmodelle für Probleme sind nicht nur keine Lösungsstrategie mehr, sie sind selbst Teil des sich verschärfenden Problems (S. 2). Genau hier setzt die Autorin an und argumentiert, dass die gesellschaftlichen Veränderungen, wahrgenommen als Strukturwandel, als Chance gesehen werden können, reflexive Bildungsprozesse als Bewältigungsstrategie, fokussiert auf unternehmensbezogene Lernprozesse, zu etablieren. Dabei geht es „vorrangig um die Verschiebung der Reproduktionsfunktion, in der Weiterbildungseinrichtungen traditionell im Modus der Qualifizierungsveranstaltungen agieren, hin zu einer Reflexionsfunktion, die für eine Begleitung zieloffener Lernprozesse voraussetzungsvoll wird“ (S. 8). Sie lehnt sich

damit eng an die Argumentation von Ortfried Schöffter an, der die Verschiebung vom reproduktiven hin zum reflexiven Lernen als Nukleus eines neuen Bildungsverständnisses (zumindest für die Erwachsenenbildung) sieht.

Im ersten Kapitel argumentiert die Autorin, dass reflexive Lernkulturen – die als Folge einschneidender gesellschaftlicher Veränderungen als neues Paradigma die herkömmlichen Lernkulturen ablösen wird – ein verändertes Verständnis von Wissen und Lernen benötigen. Dabei kommt dem Wissensmanagement eine wichtige Rolle zu. Die Autorin diskutiert Zusammenhänge zwischen Wissensmanagement, Selbstorganisation und Lernkulturen. Der von der Autorin diagnostizierten Hilflosigkeit von Unternehmen gegenüber gesellschaftlichem Wandel (S. 44) ist kaum zuzustimmen; wohl hingegen der Beobachtung, dass Lernkulturen sich nur langsam ändern.

Im zweiten Kapitel werden sieben geförderte Projekte mittels Literaturrecherche und einer erwachsenenpädagogischen Strukturanalyse daraufhin untersucht, „inwieweit sich die komplexen Wissensbegriff und die darauf abgeleiteten reflexiven Lernformen und -strukturen in Ziele und Vorgehen integrieren bzw. welche lernförderlichen Formen und Strukturen (...) sichtbar werden“ (S. 53). Alle Projekte zielen auf arbeitsplatznahe und kooperative Lernprozesse. Das ernüchternde Ergebnis zeigt indes, dass traditionelle Vorstellungen von Weiterbildung in den KMUs dominieren und dass die erhoffte „koproduktive Praxis“ zwischen KMUs und Bildungsträgern als Unterstützungssystem offensichtlich nicht aus dem genuine Interesse der Unternehmen abgeleitet werden kann. Von einer „reflexiven Wende“ kann also (noch) nicht gesprochen werden.

In den folgenden Kapiteln verknüpft die Autorin ihre These mit theoretischen Ansätzen und Theorien. Diese Abschnitte sind überzeugend und größtenteils auf hohem Niveau. Wissen als Lerngegenstand wird von ihr in einen wissens- und lerntheoretischen Begründungsrahmen gestellt. Dabei greift sie

auf systemtheoretische Ansätze zurück und wirft Fragen auf zum Strukturdeterminismus sowie zur Strukturvariabilität; aus strukturationstheoretischer Perspektive wird Fragen zur Rekursivität nachgegangen und mittels Theorien der Sozialen Praktiken wird die Interdependenz zwischen Handlung und Wissensstrukturen untersucht. Lerntheoretisch orientiert sich die Autorin an kulturtheoretischen Ansätzen. Die Analyse der Strukturunterschiede zwischen reproduktivem und reflexivem Lehren und Lernen ist erhellend und erzeugt neue Perspektiven.

Die Autorin bilanziert: „Erst in reflexiven Lernkulturen können Lernprozesse, die Selbstorganisation und Wissensmanagement ermöglichen, als angemessene Lernformen in Veränderungssituationen adäquat umgesetzt werden“ (S. 253). Wie die Umsetzung realisiert werden soll, oder, wie die Autorin es formuliert: „How to prepare for paradigm change?“ (ebd.), bleibt irgendwie unbefriedigend: Der Paradigmenwechsel selbst wird zum Feld strukturellen Lernens erhoben. Wenn die Autorin im letzten Abschnitt des Buches schreibt: „Vermutlich wird es langfristig nur die Alternative einer Lernkultur geben, in der reflexive und reproduktive Lernprozesse sinnvoll aufeinander bezogen werden“ (S. 255), klingt das eher nach Paradigmenzweifel.

Jan Böhm

Andrea Hoffmeier/Dolores Smith (Hg.)

Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Erwachsenenbildung

Erfahrungsfelder, Möglichkeitsräume,
Entwicklungsperspektiven

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2013,
223 Seiten, 29,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-5233-5

Der Herausgeberband von Andrea Hoffmeier und Dolores Smith thematisiert ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt der

Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), in dessen Zentrum inklusive Weiterbildungskonzepte bzw. -angebote für Teilnehmende und Lehrende mit „Migrationsbiographie“ (S. 11) stehen. Es fokussiert auf das Vorhaben der „interkulturellen Öffnung“ von (großen) Anbietern öffentlich geförderter Weiterbildung, welches in der letzten Zeit verstärkt zum Thema von Weiterbildungspolitik und Angebotsplanung wird. Im Blick steht die gezielte Ansprache von Teilnehmenden unterschiedlicher (landeskultureller) Herkunft. Im Projekt wurde dazu der Programmbereich der kulturellen Bildung als Zugang gewählt. Er liegt jenseits der mit Integrations- und berufsqualifizierenden Kursen beschrittenen Zugangswege von Menschen mit Migrationsbiografie zur Erwachsenenbildung (S. 11) und behandelt die interkulturelle Öffnung im Medium von Kultur und kulturellem Lernen. Gegenstand des Projekts war eine Fortbildungsreihe zu interkultureller Kompetenz und Programmplanung für planerisch Tätige in Einrichtungen der KBE. Die Publikation beabsichtigt eine Vorstellung von Modulen, theoretischer Einbettung und Zielstellungen sowie die Aufbereitung der Ergebnisse für den Transfer. Darüber hinaus werden Praxisprojekte der 14 Einrichtungen präsentiert, an denen die Fortbildung erprobt wurde, und auf deren Wissen die Entwicklung der Fortbildungsreihe ebenso gründet wie auf Recherchen in den Erziehungswissenschaften, den benachbarten Disziplinen und der Praxis außerhalb der KBE.

Zunächst wird in Teil II des Bandes der Stand der Theorieentwicklung zur interkulturellen Kompetenz aufgearbeitet, wobei zu Recht auf die bislang unvollständige Entwicklung, Operationalisierung und Verbreitung des Diskurses in der Erwachsenenbildung hingewiesen wird. Vorreiter scheinen Konzepte interkultureller Trainings im betrieblichen Kontext zu sein (S. 33). Eine offensichtliche Leerstelle sind Konzepte interkultureller Bildung in der kulturellen Bildung, was sicherlich ein überraschendes Ergebnis darstellt. Erst bei Einblicken in die

einzelnen Disziplinen künstlerischer Praxis, so die Autorinnen des Bandes, zeigen sich spezifischere Bezugnahmen (S. 34). Dementsprechend stellen zwei exemplarische Disziplinen – Theater und visuelle Kunst (hier Bildrezeption) – die Kernbereiche der Fortbildungsreihe dar. Sie werden gerahmt von theoretischen Aspekten und Techniken interkultureller Kommunikation.

Wie interkulturelle Kompetenz im Medium von Kunst, Kunsthandwerk und Design eingeübt werden können, zeigen die Praxisprojekte mit Teilnehmenden, die in Teil III präsentiert werden. Der Leser erfährt, wie in der Schreibwerkstatt Entscheidungen und Krisen im Lebenslauf, besonders bei Migrationsbiografien, reflexiv bearbeitbar werden, oder wie in einem Nähkurs über die Auseinandersetzung mit Mode und Vorstellungen von Schönheit der interkulturelle Dialog angeregt wird. Der partizipative Charakter von Angebotserstellung, der in der Publikation als für die interkulturelle Öffnung entscheidend angesehen wird, wird durch die Schilderungen plastisch.

Der Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Zentrums für Kulturforschung St. Augustin in Teil V bettet die Praxisprojekte in die Spezifik der Angebotsformen und Lernorte der KBE ein und gleicht die Praxis vor und nach der Teilnahme an der Fortbildungsreihe ab. Den Ergebnissen zufolge steigt der Grad des Bewusstseins für die Problem- und Aktionsfelder interkultureller Kommunikation ebenso wie die spezifische Bezugnahme auf künstlerische Techniken in den Angeboten für interkulturelle Kompetenz der einbezogenen Einrichtungen.

Das Buch liefert anschauliche Beispiele für Fortbildung und Angebotsentwicklung für die interkulturelle Öffnung im Medium kultureller Bildung. Zusätzliches dokumentarisches Filmmaterial unterstützt den Transfer, ebenso wie eine Auflistung von Fehlerquellen in der interkulturellen Bildungsarbeit und von Strategien ihrer Vermeidung (S. 174ff.). Neben der wissenschaftlichen Begleitung stellt die Breite der präsentierten Projekte und teilnehmenden Einrichtungen einen empirischen Gehalt für

die Exploration der Praxis auf dem adressierten Feld dar. Die Evaluationsergebnisse weisen dabei auch Wege für eine Verallgemeinerbarkeit, da Planungskriterien nachvollziehbar in Items überführt und damit kategorial gefasst werden. Hier überzeugt auch die Operationalisierung der Weiterentwicklungen des Interkulturparadigmas in Richtung Transkultur, Heterogenität (im sozialen Raum) und Hybridisierung, das die aktuellen Diskurse der Erwachsenenbildung ebenso wie ihre Praxis, neueren Programmanalysen zufolge, zumindest berührt. Eine Modellierung von Portalen zu Kultur und Interkulturalität und ihrer wechselseitigen Durchdringungen sowie von Handlungskernen der Programmplanung wäre zur Vertiefung interessant.

Das im Klappentext als Arbeitshilfe ausgewiesene Buch ist klar gegliedert, wobei weitergehende textorganisatorische Hinweise zusätzlich hilfreich wären. Auch weitere Details zur Genese und zum Verlauf des Projekts wären interessant, ebenso wie Mikroperspektiven auf die Konstruktion, die theoretische Begründung und die Durchführung der Module der Fortbildungsreihe.

Die Publikation ist interessant für planend und disponierend Tätige sowie Projektentwickler/innen im Bereich der kulturellen und der interkulturellen Erwachsenenbildung bzw. der Fortbildung auf diesen Gebieten. Sie bietet aber auch dem wissenschaftlich interessierten Publikum einen Einblick in den Stand der Diskurse und ihrer Rezeption und Weiterentwicklung in der Praxis – und zwar auf einem bedeutenden Doppelgebiet der Erwachsenenbildung, auf dem große Bedarfe und Nachfragen bestehen, für das aber bislang nur wenige theoretische Modelle und Planungsinstrumente entwickelt worden sind. Dem trägt der Umstand Rechnung, dass in dem Herausgeberband eine Vielzahl von Autor/inn/en zu Wort kommt und ein Spektrum von Wissenschaft und Praxis abdeckt. Der Band steht dabei in einer Tradition gut dokumentierter und wissenschaftlich begleiteter Forschungs- und Entwicklungsprojekte in der konfessionellen Erwachsenenbildung, die bislang im Rahmen der Reihe erschie-

nen sind. Forschungsfragen nach den Instrumenten von Planungshandeln und den Wirkungen von kulturell-interkultureller Bildung würden sich hier anschließen. Insbesondere das vorliegende Material zur textlichen und filmischen Dokumentation der Praxisprojekte könnte dazu einen fruchtbaren Ausgangspunkt liefern.

Marion Fleige

Ralf Lottmann

Bildung im Alter – für alle?

Altersbilder, Ziele und Strukturen in der nachberuflichen Bildung in Deutschland und den USA

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2013,
294 Seiten, Euro 34,90,
ISBN 978-3-7639-5111-6

Spätestens nach dem Europäischen Jahr 2012 zum Thema „Aktives Altern“ dürften die weitreichenden Veränderungen in den Gesellschaften des Langen Lebens ins öffentliche Bewusstsein gelangt sein. Es hat viele Jahrzehnte gedauert, bis die zunehmende Langlebigkeit anders als negativ konnotiert und als ein Leben in Abhängigkeit und Pflegebedürftigkeit wahrgenommen wurde. Nun scheint das Pendel ins andere Extrem auszuschlagen und das Alter als eine Lebensphase ohne Pflichten, bei guter Gesundheit und hoher Aktivität stilisiert zu werden. Der demografische Wandel wird offensichtlich begleitet von Kontroversen über das richtige Bild vom Alter und Altern, die eine differenzierte Sicht auf die Möglichkeiten und Grenzen eines selbstbestimmten Lebens im Alter erschweren.

Das Buch von Ralf Lottmann setzt sich angesichts dieser Kontroversen in der Wahrnehmung von Altern und Altsein mit der Altenbildung auseinander, die seiner Ansicht nach einen wichtigen Beitrag zu einem selbstbestimmten Leben im Alter leisten könnte. Unter Altenbildung versteht Lottmann all die-

jenigen Bildungsangebote, die für Menschen in der nachberuflichen Lebensphase konzipiert und durchgeführt werden. Im Mittelpunkt seiner Untersuchung steht dabei die Frage, welche Altersbilder die mit Planung und Durchführung von Altenbildung befassten Akteure haben und wie sich diese Altersbilder auf Angebote der Altenbildung auswirken. Neben den Ergebnissen einer umfangreichen Literaturlaufarbeitung umfasst die Publikation auch die Präsentation von empirischen Untersuchungen des Autors, einer statistischen Analyse der weiterbildungsbezogenen Daten des Mikrozensus 2003 und 2007 im Hinblick auf Alter sowie einer Befragung von Expert/inn/en in Deutschland und den USA.

Dieser Vergleich der Altenbildung in Deutschland und den USA wird mit der Intention angekündigt, die Bedeutung unterschiedlicher Wohlfahrtsstaatssysteme für die Altersbilder und die Altenbildung zu untersuchen (S. 14). Die Annahme, dass sich die stärker auf Selbstsorge ausgerichtete Sozialpolitik der USA, gekoppelt mit einer Entgrenzung der Lebensarbeitszeit und der Flexibilisierung des Renteneintritts, in einem Leitbild von Aktivität und Eigeninitiative im Alter und entsprechend aktivierenden Altenbildungsangeboten niederschlägt, ist sehr plausibel. Die Fragestellung unterstreicht zudem das Anliegen des Autors, die Reflexion der Altenbildung in das Spannungsfeld von politischen Interessen einzuordnen. Von daher ist auch der Ansatz eines Länder- respektive Politikvergleichs in der bildungswissenschaftlichen Altersforschung eine große Bereicherung. Leider nimmt der Vergleich in dem vorliegenden Buch nur wenig Raum ein, die Ausführungen zu den USA umfassen insgesamt (d.h. literaturbasierte und auf eigene Empirie gestützte Befunde) nur knapp 32 Seiten.

Der Schwerpunkt des Buches liegt damit eindeutig auf der Auseinandersetzung mit der deutschen Altenbildung. Als theoretischer Rahmen werden Befunde der Altersforschung dargelegt, die in Abgrenzung zu biologistischen Alterskonzepten das Alter und das Altern als Konstrukt und Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlungspro-

zesse ansehen und damit das Forschungsinteresse an Altersbildern begründen (Kap. 3). Unklar bleibt in der theoretischen Herleitung jedoch, wie nun diese Altersbilder in die Konzeption von Altenbildung einfließen, wer wann mit welcher Entscheidung dazu beiträgt, dass am Ende und möglicherweise nicht intendiert ein unzureichendes Angebot der Altenbildung entsteht.

Dass das Angebot unzureichend ist, vor allem unter quantitativen Gesichtspunkten, zeigt die von Lottmann vorgenommene Analyse der Mikrozensusdaten. Sie bestätigen, was auch andere Studien bereits gezeigt haben: Die Bildungsbeteiligung in der nachberuflichen Lebensphase sinkt erheblich ab, vor allem bei Personen mit niedrigen und mittleren Bildungsabschlüssen. Welche Art von Bildungsangeboten benötigt werden, wird nicht erörtert. Der Forschungsstand in der Geragogik und Erwachsenenbildung wird gar nicht erwähnt.

Dem Autor geht es offenbar stärker um die Problemsicht der Akteure und weniger um pädagogische Konzepte der Altenbildung. Aus den Interviews und den abschließend diskutierten Analysen kann entnommen werden, dass sich die Akteure in der Altenbildung des Spannungsverhältnisses zwischen einer bevormundenden Altenarbeit und einer aktivierenden Altenbildung bewusst sind, die sozialen Ungleichheiten, die in der Altenbildung reproduziert werden, jedoch nur von den Expert/inn/en in den USA thematisiert und konzeptionell aufgenommen werden.

Das Buch ist damit ein lesenswerter Beitrag in der sozial- und bildungspolitischen Diskussion um aktives Altern und bringt – wenn auch nur knapp ausgeführt – mit der vergleichenden Policy-Forschung eine neue Perspektive ein. Hier dürfte das Buch für Wissenschaft und (politische) Praxis gleichermaßen von Interesse sein. Anregungen oder kritische Auseinandersetzungen mit Zielen und Strukturen in pädagogischen Konzepten der Altenbildung sollte man von dem Buch jedoch nicht erwarten.

Carola Iller

Matthias Pilz (Hg.)

The Future of Vocational Education and Training in a Changing World

VS Verlag, Wiesbaden 2012, 592 Seiten, 79,95 Euro, ISBN 978-3-531-18527-9

Der von Matthias Pilz herausgegebene Sammelband „The Future of Vocational Education and Training in a Changing World“ geht hervor aus einer gleichnamigen internationalen Konferenz, die im Herbst 2010 vom damals neugegründeten Forschungszentrum für vergleichende Berufsbildungsforschung G.R.E.A.T. (German Research Center for Comparative Vocational Education and Training) an der Universität zu Köln abgehalten wurde. Der Band umfasst insgesamt 30 Beiträge – einschließlich des vom Herausgeber verfassten einleitenden Artikels. Die einzelnen Beiträge sind ihrem regionalen Bezug entsprechend den vier Kategorien „I Anglo-Saxon Countries“, „II Asia Including India“, „III Continental Europe“ und „IV Global/Theory“ zugeordnet, die als Hauptkapitel die Struktur des Sammelbandes beschreiben. Vom Umfang her dominieren die letzten beiden Kapitel mit jeweils neun Beiträgen.

Die den Hauptkapiteln I und II zugeordneten Beiträge richten ihren Fokus v.a. auf den jeweiligen nationalen Kontext: In der Form von Länderberichten geben sie einen Einblick in die nationalen Berufsbildungsstrukturen und die in diesem Zusammenhang virulenten Herausforderungen und zeigen darüber hinaus auf, welche bildungspolitischen Maßnahmen zur Bewältigung der jeweils bestehenden (bzw. bevorstehenden) Problemlagen ergriffen werden. Im Unterschied dazu greifen die Beiträge des dritten Hauptkapitels primär Fragestellungen auf, die den europäischen Berufsbildungskontext betreffen und damit eine über die nationale Ebene hinausreichende komparative Perspektive eröffnen. Der Blickwinkel der im vierten Kapitel aufgeführten Beiträge reicht noch weiter: Hier werden international und -kontinental relevante Berufsbildungs-

themen sowie Fragestellungen mit stärker theoretischer Ausrichtung erörtert.

Nicht zuletzt aufgrund der großen Anzahl an Einzelbeiträgen und des damit abgedeckten breiten Länderspektrums, das auch Länder wie China, Japan und Korea sowie Indien und Polen umfasst, verdeutlicht der Band eindrucksvoll die beachtliche Vielfalt und Komplexität der Berufsbildungssysteme weltweit und die damit verbundene Diversität an aktuellen berufsbildungspolitischen Fragen. Trotz aller nationaler Verschiedenheiten kristallisieren sich jedoch auch einige länderübergreifend aktuelle und relevante Themen heraus, wie z.B. die Durchlässigkeit des Bildungssystems, die Wertigkeit und Akzeptanz der beruflichen Bildung, die Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen sowie die Sicherstellung des Fachkräftebedarfs angesichts des demografischen und technologischen Wandels.

Die einzelnen Beiträge sind allerdings – abgesehen vom recht weit gefassten Titel des Sammelbandes – nicht einheitlich auf eine übergeordnete gemeinsame Fragestellung ausgerichtet bzw. folgen keiner einheitlichen Inhaltsstruktur. So erweist sich selbst die vorgenommene grobe Klassifizierung der Beiträge nach den durch die Hauptkapitel definierten vier Kategorien nicht durchweg als eindeutig: Während z.B. der im Kapitel „Continental Europe“ angeführte Beitrag von Bünning/Kalisch auch globalen Charakter hat, ist der Fokus des dem Kapitel „Global/Theory“ zugeordneten Beitrags von Gallacher/Ingram/Reeve auf den angelsächsischen Raum gerichtet. Die Stringenz der Klassifizierung wird hier nicht zuletzt auch durch die Vermengung eines räumlich ausgerichteten und eines forschungsmethodisch orientierten Kriteriums im vierten Hauptkapitel („Global“ und „Theory“) durchbrochen. Die thematische und forschungsmethodische Vielfalt, die sich in den Beiträgen widerspiegelt, erweist sich somit als Stärke und Schwäche zugleich.

Die Vorgabe einer einheitlichen thematischen Ausrichtung hätte jedoch ihren Preis:

Wären die Sammelbandbeiträge in das enge Korsett einer gemeinsamen Fragestellung geschnürt, blieben die länderspezifischen Besonderheiten und damit wertvolle, aus der Vielfalt resultierende Forschungserträge unbeachtet. Und gerade vor einer solchen, die Mannigfaltigkeit der verschiedenen Berufsbildungssysteme verkennenden (ethnozentrischen) Vergleichsperspektive warnt der Herausgeber des Sammelbandes (S. 2, 584). Der intendierte Erkenntnisgewinn vergleichender Berufsbildungsforschung stelle sich, so Pilz, schließlich nur dann ein, wenn in den untersuchten Vergleichsländern die Berufsbildungsstrukturen, -prozesse und -ziele umfassend eruiert und in ihrer Spezifität in der komparativen Analyse berücksichtigt werden (S. 2f., 584). Mit der Intention, diesem Anspruch gerecht zu werden und die Diversität beruflicher Lehr-/Lernprozesse dabei dennoch analytisch zu durchdringen, appelliert er für einen breit angelegten komparativen Forschungsansatz und schlägt in diesem Zusammenhang ein theoretisches Modell zur Entwicklung einschlägiger Vergleichsindikatoren vor (S. 562, 571ff.).

Insgesamt bietet der Band einen umfassenden und aufschlussreichen Einblick in aktuelle Themen und Fragestellungen der internationalen Berufsbildungspolitik und -forschung sowohl für Berufsbildungsexperten aus Wissenschaft und Praxis als auch für den mit der Thematik weniger vertrauten Leser.

Kathrin Breuing

Burkhard Schäffer/Olaf Dörner (Hg.)

Weiterbildungsbeteiligung als Teilhabe- und Gerechtigkeitsproblem

Herbert Utz Verlag, München 2012,
100 Seiten, 33,00 EUR,
ISBN 978-3-8316-4076-8

Der Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und Gerechtigkeit scheint in Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik hinlänglich bekannt zu sein: So herrscht

in normativer Hinsicht ein Konsens darüber, dass die Weiterbildungsbeteiligung erhöht werden müsse, um eine breitere soziale, kulturelle und politische Partizipation zu erreichen – und somit mehr Gerechtigkeit herzustellen. In empirischer Hinsicht weisen dagegen diverse Erhebungen darauf hin, dass Maßnahmen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung vor allem denjenigen Personen zukommen, welche bereits ausreichend an gesellschaftlichen Prozessen teilhaben, und letztlich zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen.

Diesen Widerspruch nehmen Burkhard Schäffer und Olaf Dörner als Ausgangspunkt für ihren Sammelband, um den Komplex von Weiterbildungsbeteiligung, gesellschaftlicher Teilhabe und Gerechtigkeit auszuleuchten. Dazu gehört nach Ansicht der Herausgeber, die Prämissen der gängigen Vorstellungen dieses Zusammenhangs zu problematisieren und zu alternativen Deutungen vorzudringen. Dies stellt ein sehr plausibles und notwendiges Anliegen dar, gerade wenn man bedenkt, dass die normative Aufforderung zur Weiterbildung für den einzelnen auch als „ungerechte Zumutung“ (S. 12) verstanden werden kann. Diesen Anspruch vermögen die theoretisch ausgerichteten Beiträge des eher schmalen Bandes indes besser einzulösen als die empirischen Beiträge.

Im einleitenden Kapitel loten die beiden Herausgeber die Bestimmungsmöglichkeiten des Gegenstands aus struktur- und subjekttheoretischer Perspektive aus, wonach entweder strukturelle Barrieren oder subjektive Bedeutung von Weiterbildung stärker gewichtet werden. Dies führt bisweilen zu widersprüchlichen Interpretationen: Während Maßnahmen zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung die strukturellen Hürden zur gesellschaftlichen Teilhabe beseitigen sollen, birgt die subjektorientierte Perspektive den Vorteil, grundlegend danach zu fragen, ob Weiterbildung überhaupt als Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe gesehen wird (S. 11). Die Autoren formulieren daran anschließend ein systematisches Orientierungsangebot, wonach Weiterbildung als

mögliche Vorbedingung für gesellschaftliche Teilhabe oder aber grundsätzlich als gesellschaftliche Teilhabe selbst gelten kann.

An diese Überlegungen anknüpfend geht Jürgen Wittpoth in seinem Beitrag einen Schritt weiter und legt plausibel dar, wie vor allem Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme beeinflussen und nicht umgekehrt. In einer historischen Rekonstruktion verweist der Autor auf die konkreten Lebensumstände, in welchen die einzelnen Protagonisten eingefügt waren, als sie Arbeiterbildung bzw. Weiter- oder Erwachsenenbildung propagierten. Die normative Forderung nach einem institutionalisierten lebenslangen Lernen wird so relativiert und Weiterbildung als „eine Form kultureller Aktivität unter anderem“ (S. 74) verstanden. Der ebenfalls programmatisch ausgerichtete Beitrag von Ruth Ross ergründet die Implikationen, wenn sich die Diskussion über Gerechtigkeit weniger um eine höhere Weiterbildungsbeteiligung, als vielmehr um größere Verwirklichungschancen drehen würde. Die Autorin orientiert sich dabei am „Capabilities-Approach“, der insbesondere in der Sozialpädagogik eine hohe Rezeption erfährt, und schlägt vor, in Gerechtigkeitsdebatten die Frage nach der Weiterbildungsbeteiligung durch diejenige nach der Eröffnung von Wahlmöglichkeiten abzulösen. Aus dieser Perspektive müsse sodann die Pflicht bzw. der Zwang zur Weiterbildung als Mangel an Verwirklichungschancen verstanden werden (S. 27).

Die weiteren Beiträge sind empirisch ausgerichtet und stützen diese Lesart insofern, als sie darauf hinweisen, wie perspektivgebunden Gerechtigkeitsauffassungen sind: Der zweite Beitrag der beiden Herausgeber bespricht die subjektive Bedeutung von Weiterbildung vor dem Hintergrund soziokultureller Voraussetzungen am Beispiel von Bildungsangeboten für ältere Menschen (S. 90). Jürgen Maes und Sven Kielmann referieren empirische Befunde gerechtigkeitspsychologischer Studien, wonach häufiges Erfahren von Ungerechtigkeit die Chancen für lebenslanges Lernen erheblich vermindert (S. 50).

Zudem betrachtet Michael Schemmann die weiterbildungspolitischen Vorgaben von UNESCO und Europäischer Union vergleichend vor dem Hintergrund des „World-Polity“-Ansatzes. Eine gerechtere Gestaltung der Weiterbildungsteilnahme sei bei beiden Organisationen das Ziel – obwohl unterschiedlich legitimiert (S. 64).

Dank der unterschiedlichen Perspektiven der einzelnen Beiträge steckt der Sammelband seinen Gegenstand großräumig ab und bietet einen gelungen Überblick über theoretische wie auch empirische Befunde im Feld. Die einzelnen Beiträge beinhalten aufgrund ihres eher knappen Umfangs aber meist nur einen Auftakt zu einer weiterführenden und vertieften Auseinandersetzung des Zusammenhangs von Weiterbildungsbeteiligung, Gerechtigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe. Der Band zeigt aber deutlich, dass eine Beschäftigung mit alternativen Deutungsweisen der Problematik höchst angebracht ist.

Philipp Eigenmann